DOCUMENT RESUME

ED 148 115 FL 009 062

AUTHOR Chalon, Y.
TITLE Pour une Pedagogie Sauvage (Toward a "Natural" Pedagogy). Melanges Pedagogiques, 1970.
INSTITUTION Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
PUB DATE 70
NOTE 9p.; In French ; Some parts may be marginally legible due to small type

EDRS PRICE MF-$0.83 HC-$1.67 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Applied Linguistics; *Educational Innovation; *English (Second Language); *Language Instruction; Language of Instruction; Language Skills; Learning Processes; Linguistic Theory; *Second Language Learning; Second Languages; Student Needs; *Teaching Methods; Written Language

ABSTRACT

This article on language teaching methodology calls for the integration of change in language teaching with change in the teaching profession as a whole. Historically influenced by traditional definitions of specific linguistic domains such as that of lexicon and grammar, language teaching can progress only by adopting strategies that focus more on the learner. Such strategies include emphasis on oral comprehension and composition. Language teaching is also bound by a restrictive notion of what a student is and of what student needs are. Change in second language teaching, and specifically in the instruction of English as a second language, cannot take place without change in first language teaching. (CLK)

****
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
****

ED148115

MELANGES PEDAGOGIQUES 1970

POUR UNE PEDAGOGIE SAUVAGE

Y. CHALON

C.R.A.P.E.L.

FL009062

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

C.R.A.P.E.L.

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

Il nous a paru opportun de dégager, au début même de ce premier fascicule de Mélanges, la démarche pédagogique que nous suivons à Nancy, ou plutôt les divers cheminements qui, à partir de la création d'une option "pédagogie des langues" dans le certificat, puis la maîtrise de Linguistique Appliquée, nous ont été imposés à la fois par la réflexion théorique et par l'expérience concrète. S'il est inutile de retracer les diverses étapes de ce développement et d'en tirer des conclusions provisoires, il est en revanche indispensable de préciser de façon très claire les options qui ont été les nôtres.

Les Options

Il nous apparaît chaque jour davantage que la révolution pédagogique en langues ne saurait être isolée de la révolution pédagogique toute entière. Le défaut de la méthode dite active, telle du moins qu'elle a été systématiquement pratiquée en France depuis 1950, et jusqu'à un passé récent, résidait moins dans une mauvaise appréhension des problèmes disciplinaires que dans le refus de considérer la situation d'enseignement comme un tout où les langues bon gré mal gré avaient à s'insérer. Conduire l'enseignement de l'anglais ou du russe selon les méthodes renouvelées ne sert de rien si parallèlement le cours de physique ou celui de géographie obéissent à des principes d'apprentissages diamétralement opposés et surtout si rien n'est modifié dans la forme contraignante des examens, dans la distribution des horaires et dans la structure de l'espace pédagogique.

Il y a quelques années, on a pu penser que la linguistique allait voler au secours d'une pédagogie moribonde. Ce n'est pas nous qui contesterons l'apport irremplaçable de la linguistique à la rénovation de l'enseignement des langues et les articles qui suivent montreront quelle est notre façon de voir. Mais le prince charmant a réveillé la belle endormie dans un château où rien depuis un siècle n'avait changé. Et sans parler de pédagogie

institutionnelle, on voit l'erreur qui consiste à isoler la pédagogie des langues de la pédagogie en général.

Notre seconde option est pluridisciplinaire. On ne peut arbitrairement entreprendre une réforme de l'enseignement de l'anglais sans du même coup entreprendre une réforme concertée de la présentation des autres langues, et plus particulièrement de l'enseignement de la langue maternelle.
Nous n'ignorons pas les remarquables efforts entrepris dans ce domaine, mais a-t-on toujours eu le souci de lier ce qui ne saurait être séparé ? L'analyse contrastive devrait être à la base de cette rénovation. Or, les équipes de chercheurs travaillent le plus souvent isolément, et ont parfois la plus grande peine à établir un langage commun préalable. Les diverses associations de professeurs s'attachent chaque année davantage à oeuvrer dans le sens d'une meilleure analyse des problèmes internes à leur discipline. Sont-elles toujours conscientes de la vanité d'un tel effort s'il n'est mené parallèlement à une analyse contrastive authentique.

Il convient donc de mener une action pluridisciplinaire à l'intérieur du domaine des langues. Mais cette action doit aller plus loin, elle est indissociable d'une réflexion sur les techniques et sur les méthodes d'une part, sur la relation d'enseignement d'autre part, Et nous touchons ici notre troisième option : la rénovation de la pédagogie passera par une réflexion poussée sur l'apport de ce certains appellent déjà l'andragogie et que, pour plus de clarté, nous désignerons sous le nom de pédagogie aux adultes. En effet, quiconque se penche sur les problèmes posés soit par l'alphabétisation et l'enseignement au migrants, soit par la promotion et le recyclage des adultes, mesure l'aliénation que représentent pour les sujets concernés les formes et les conditionnements de l'apprentissage scolaire et universitaire. Trois leçons nous semblent en particulier se dégager d'une expérience d'enseignement à ce niveau menée en Lorraine depuis plus de six ans.

La première c'est que la notion d'"heure d'enseignement"est périmée, parce qu'elle est arbitraire et parce qu'elle est sclérosante. L'impossibilité matérielle où se trouvent les cadres de dégager plusieurs heures isolées dans la semaine pour un enseignement donné a contraint à adopter une distribution différente des moments d'enseignement. La demi-journée, le séminaire de deux ou trois jours, la session intensive de huit jours ou plus, apportent dans bien des cas des résultats qui surprennent les partisans les plus entêtés d'un enseignement horaire hebdomadaire de type "lycée". La comparaison des résultats obtenus par des formes de ce genre, dans le domaine des langues vivantes en particulier, avec ceux de l'en-

seignement traditionnel est éloquente, et nous comptons, dans le prochain numéro de MELANGES, consacrer à cet aspect une série de compte-rendus d'expériences objectivement évaluées.

La seconde c'est qu'il est indispensable de dissocier contenu et méthodologie. La religion du savoir est une forme de l'esprit d'enfance. Il ne s'agit plus dans un monde en perpétuelle évolution d'enseigner un contenu, mais les moyens autonomes d'acquisition de ce contenu et surtout l'approche critique qui mettra constamment en cause ce contenu, en le relativisant. C'est pour celui qui étudie la première étape sur le difficile chemin de la liberté d'apprendre. Car, et c'est là notre troisième point, on a jusqu'à présent posé les problèmes pédagogiques en termes d'enseignement et non en termes d'apprentissage. Or, là encore, la massification de l'enseignement nous fait une obligation de refuser la relation pédagogique dans sa forme actuelle et de redéfinir respectivement la fonction de l'enseignement et celle de l'enseigné. La multiplication des postes d'enseignants si souvent présentée comme la réponse à tous les problèmes n'aura de sens que si elle s'accompagne d'une diversification extrême de la fonction enseignante. A la question "Des professeurs, pour quoi faire ?", nous serions tenté de répondre, des professeurs pour se taire - ou plus exactement des professeurs pour écouter. Il ne suffit pas de descendre de sa chaire, de disposer les chaises en cercle, de séparer la barrière artificielle que représente le mobilier périmé hérité d'un âge pré-Gutembergien, pour faire de la pédagogie rogérienne. Ce ne sont pas par de simples ruses d'architecture ou de décoration qui résoudront les conflits inhérents à la relation pédagogique. Il ne servira de rien, disons-nous, de multiplier les professeurs si l'on ne redéfinit pas leur rôle. Or, la pédagogie des adultes nous l'apprend, le professeur n'est pas celui qui sait et qui transmet son savoir, il est d'abord celui qui cherche à dégager ce que sait et ce que veut savoir celui qu'il a en face de lui. Enseigner le latin à John, c'est sans doute connaître le latin, mais c'est surtout connaître John, et savoir si John veut, à tel moment de son évolution, connaître le latin. Si le professeur doit d'abord être celui qui écoute - et combien d'entre nous depuis les commissions pédagogiques paritaires de Mai 1968 ont su écouter l'attente des étudiants?- il doit être aussi celui qui fournit à l'étudiant les moyens d'une juste autoanalyse et les outils d'une expression vraie. Il n'est pas sûr que les voies de la rhétorique classique qu'ont suivies nos étudiants au cours de leurs études secondaires leur aient permis de s'exprimer authentiquement. Sans reprendre à notre compte les analyses de Passeron et Bourdieu, il est bien évident qu'une certaine rhétorique non seulement favorise indirectement les privilégiés de la naissance, mais qu'elle les dresse à se conformer beaucoup plus qu'à se former.

Invité à l'attention, le professeur doit être essentiellement celui qui oriente. Ce savoir qu'il est de son rôle d'impartir, il n'en est pas le seul dépositaire. La multiplication du livre, la constante spécialisation des divers domaines lui font de l'humilité devant le savoir un devoir impérieux. Il doit être celui qui guide vers ces autres enseignants que sont les ouvrages scientifiques, les revues, et pourquoi pas les machines. Il est donc éminemment orienteur, dans le sens où sa tâche doit être une tâche de "dispatching" vers les sources actuelles du savoir dans sa spécialité. On objectera qu'il en a toujours été ainsi, et que tout enseignement supérieur digne de ce nom repose sur une bibliographie exhaustive. L'auteur de ces lignes se souvient d'un de ces vieux maîtres qui quatre mois après le début de son enseignement n'avait pas atteint la lettre T dans la bibliographie qu'il dictait, de façon fort distincte il est vrai, et dans une langue très classique, à des étudiants venus chercher non un répertoire par ailleurs accessible sur les rayons d'une bibliothèque, mais une méthode d'utilisation de ce répertoire. Le maître qui accable sous le poids d'une bibliographie dont on peut statistiquement constater, comme l'a fait dans un autre domaine le Professeur Escarpit, qu'une vie humaine ne saurait l'épuiser, même compte tenu des espérances accrues que nous ouvrent les progrès de la science médicale, s'est-il jamais assuré que ses étudiants savaient lire ? Des tests actuellement en cours à Nancy sur l'intelligence de leur propre langue qu'ont les étudiants français spécialistes de littérature montrent à l'évidence que nous vivons sur des fictions dangereuses. Une enquête sur la lecture dont nous publierons les résultats dans le prochain volume de MELANGES ouvrira, nous l'espèrons, les yeux de ceux qui croient encore que l'enseignement secondaire nous livre des bacheliers sachant lire et écrire.

Invité à l'autonomie, l'étudiant doit être celui qui ne refuse pas les implications de cette liberté accrue. D'abord son apprentissage, en dehors de situations particulières qu'il conviendra d'analyser, comme celle des isolés travaillant par correspondance, ne se fait jamais seul mais à l'intérieur d'un groupe. Il convient, par une judicieuse utilisation de la dynamique des groupes, de donner à la totalité du groupe sa fonction éducatrice. C'est à l'intérieur du groupe que chacun doit faire l'expérience de son autonomie - et cela est vrai non seulement de l'enseignement aux adultes, mais du cours de langue pratiqué en salle de classe ou en laboratoire. En dépossédant le maître de l'exclusivité du pouvoir d'enseigner, on investit l'élève d'une responsabilité nouvelle, celle de s'enseigner ; l'opération ne va pas sans difficulté, tant est lourd le poids des conditionnements antérieurs, tant est sécurisante l'autorité magistrale. Les perspectives que la pédagogie rogérienne ouvrent à l'enseignement des langues restent généralement inexplorées. Il faudra dans les années qui viennent

expérimenter aussi loin qu'il sera possible dans ce domaine, et à tous les niveaux. La démythification du maître s'accompagnera de la démythification de l'étudiant, et chacun, rendu à son ignorance, pourra en tâtonnant découvrir des voies nouvelles.

On aperçoit alors la vanité de tout effort qui consiste à former des maîtres dans la seule perspective de la discipline qu'ils auraient à enseigner. Nous sommes quelques-uns à penser que déjà certains types d'enseignements des langues, où le savoir est dispensé par les seuls auxiliaires électroniques, vont peu à peu se substituer à la classe d'anglais ou d'allemand que nous avons connue. Nous pensons aussi que des domaines entiers d'apprentissage restent inexplorés, faute de personnalités suffisamment disponibles et suffisamment imaginatives, qu'il s'agisse de l'intégration linguistique des migrants, du décodage du langage visuel dans la télévision en langue maternelle ou en langue étrangère, des incidences de la recherche psycholinguistique et socio-linguistique sur le contenu même de l'enseignement. Nous voyons s'offrir à des esprits jeunes, curieux, avides d'innover la possibilité d'exaltantes aventures. Mais, pour que nous ne laissions pas ces énergies se lasser, il faut substituer à l'inertie d'un enseignement sclérosé parce qu'exclusivement tourné vers une finalité définie par une époque pré-scientifique et pour elle, le mouvement perpétuel d'une quête collective de formes nouvelles de relation entre le savoir et le vécu.

Peut-on dans ces conditions parler encore de formation pédagogique ? La question vaut d'être posée, à l'heure où la pédagogie est venu relayer la linguistique parmi les mots magiques dont chacun attend qu'ils renouvellent les sciences de l'homme. S'il est vrai, en un certain sens, de dire que l'on ne forme pas un homme, mais qu'il se forme lui-même, il est vrai aussi que le type d'homme dont nous rêvons est aux antipodes de l'autodidacte qui cherche à s'approprier lui-même et pour lui-même un savoir qui se muera en pouvoir.

Ce que nous voulons dire quand nous affirmons de l'homme qu'il doit se former, c'est qu'il doit se former avec d'autres, au niveau de l'expérience, et que la réflexion théorique doit sans cesse être confrontée à cette expérience. Lors même qu'il est encore sur les bancs de la faculté ou d'un collège technique l'étudiant occupe une position fondamentale dans l'économie de la formation. Trop de maîtres chargés de la formation oublient que leur enseignement est jugé pendant des années par ceux-là même qui le subissent. Développer chez l'étudiant, dans les amphithéâtres, une écoute critique de l'enseignement magistral reçu, c'est déjà lui donner les outils de sa propre formation. Il n'est pas nécessaire d'envoyer en stage dans un établissement du 1° ou du 2° degré un

futur professeur. Dès sa première année d'enseignement en faculté, il est en fait en stage. Il a devant lui un modèle qu'il faut lui apprendre à discuter. Tous les enseignés sont concernés par la formation pédagogique comme le sont tous les enseignants, et ceci à tous les moments de la relation pédagogique. C'est en ce sens qu'il n'est pas de véritable pédagogie sans contestation. Même la pédagogie de l'imitation, si elle se veut constructive, doit être, en même temps, relativisation du modèle. Ainsi l'enfant, face à son père, prend ses distances dans la mesure où il relativise le savoir confondu d'abord avec la vérité. En bref, si l'on ne veut pas voir la pédagogie s'enliser dans le conformisme, il faut qu'à tout moment elle enseigne le refus de se conformer. Il n'est de pédagogie constructive que sauvage et la vraie pédagogie se moque de la pédagogie.

Les Perspectives

Si donc nous préférons substituer à la notion de formation pédagogique celle de réflexion sur l'expérience pédagogique concrètement vécue, nous déplaçons tout naturellement l'accent du pôle "enseignant" au pôle "enseigné" de la relation, ou plus exactement nous choisissons de voir chacun de ces pôles comme étant à la fois agent et agi, porteur et récepteur du message. Cette façon de voir exclut, d'entrée de jeu, tout enseignement dogmatique de la pédagogie, et récuse tout apprentissage fondé sur la notion de modèle universel également admirable et susceptible d'être imité. Mais elle entraîne en même temps une triple prise de conscience, et par voie de conséquence une triple orientation de la recherche pédagogique.

En premier lieu, il ne peut y avoir relativisation de l'expérience pédagogique sans recours à la pédagogie comparée. Un domaine comme celui de l'enseignement de la langue maternelle à l'école primaire demande à être exploré à la lumière de ce qu'est, au delà des frontières, tout enseignement élémentaire de la langue maternelle. Nos licenciés d'anglais, pourtant au fait du système éducatif britannique, ignorent tout des méthodes utilisées en Angleterre pour l'apprentissage scolaire de l'anglais aux enfants de 6 à 11 ans. De même qu'ils n'ont, sur l'enseignement du français aux enfants de leur propre pays, que des notions fort vagues et souvent erronnées. La référence à des cheminements différents suivis ailleurs, l'évaluation objective de ces démarches, la nécessaire réflexion sur leur efficacité sont autant d'approches dont on ne saurait faire l'économie sans prendre le risque de s'enfermer dans des catégories artificielles. Or, reconnaissons-le, la pédagogie comparée est, faute d'enquêtes suffisamment approfondies, encore dans l'enfance, alors qu'elle se révèlerait riche de leçons concrètes pour l'enseignant, quelle que soit sa discipline.

Ce problème est lié à celui plus général de l'insuffisance de l'information. Où dispose-t-on en France d'une bibliothèque où pourraient être consultés tous les manuels scolaires utilisés présentement en Europe, où seraient accessibles des archives de devoirs et de sujets d'examens, sans négliger les documents permettant de reconstituer la véritable histoire des examens et des manuels en Europe ? Qui, parmi les étudiants, connaît les publications de l' U N E S C O, ou les résultats des enquêtes entreprises par les diverses organismes culturels internationaux ? Les Centres de Documentation trop souvent négligent cette tâche essentielle d'information exhaustive pour se livrer à des expériences qui les éloignent de leur mission statutaire.

Enfin, une réflexion pédagogique ne doit pas se laisser enfermer dans une spécialisation nuisible à tout progrès. Conditionnée historiquement par une définition traditionnelle des domaines linguistiques spécifiques (lexique, grammaire, etc...) jamais remise en cause, la pédagogie des langues ne peut se renouveler qu'au prix d'un effort d'imagination qui amènera à adopter d'autres points de vue, celui des aptitudes spécifiques par exemple (compréhension orale, expression écrite etc...) pour la redéfinition d'une stratégie d'enseignement mieux adaptée à son objet (l'étudiant, et non la discipline). Elle est aussi prisonnière d'une conception trop restrictive de la notion d'étudiant. Les parents d'élèves seront bientôt peut-être plus concernés que les élèves eux-mêmes par les mutations de la pédagogie. La création du mi-temps pour les femmes rendra celles-ci plus disponibles pour les missions d'enseignement, dans le cadre de la famille, qui ont été, au dix neuvième siècle, déléguées à l'Ecole, pour un temps, mais non pour l'éternité. Apprendre à apprendre n'est plus le lot des seuls adolescents, mais de tous les citoyens. Ainsi se précise une troisième orientation, prospective celle-là, de la pédagogie.

Nous pourrions aller plus loin encore, mais ce serait sortir des limites de cette introduction. Résumons-nous : Ce dont nous avons le plus besoin, ce n'est pas de formation pédagogique, mais de réflexion et de recherches sur la relation d'enseignement et sur l'évolution du savoir. Si nous n'avons pas mentionné la place considérable qu'il va falloir réserver à la technologie dans cette réflexion c'est que nous comptons y revenir longuement dans un prochain article. Mais définir une stratégie pédagogique, c'est nécessairement faire un pari sur l'avenir. Les enfants qui entrent aujourd'hui à l'école accèderont aux responsabilités en l'an 2000. C'est en gardant le regard fixé sur l'horizon 2000 que nous avons le moins de chances de nous fourvoyer. Former aujourd'hui des professeurs pour l'école d'hier, c'est être en retard de deux guerres ; c'est aussi un crime contre le seul maître que le pédagogue puisse se donner raisonnablement, l'imagination.